



**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y
DESARROLLO**

**LA ESCUELA Y SU ROL COMO AGENTE DE CAMBIO: LAS EXPERIENCIAS DE
LOS ESTUDIANTES EN TORNO A LA PROMOCIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL Y
AMBIENTAL DESDE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CHANGO EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LAS PROVINCIAS DE MANABÍ Y SANTA
ELENA EN EL PERÍODO 2019 - 2022.**

Elaborado por:

Lisa María Pérez Dutazaca

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciada en Educación Especial

Guayaquil – Ecuador

Noviembre 2022

Guayaquil – Ecuador



**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y
DESARROLLO**

**LA ESCUELA Y SU ROL COMO AGENTE DE CAMBIO: LAS EXPERIENCIAS DE
LOS ESTUDIANTES EN TORNO A LA PROMOCIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL Y
AMBIENTAL DESDE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CHANGO EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LAS PROVINCIAS DE MANABÍ, GUAYAS Y
SANTA ELENA EN EL PERÍODO 2019 - 2022.**

Elaborado por:

Lisa María Pérez Dutazaca

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciada en Educación Especial

**DOCENTE INVESTIGADOR
CALDERÓN ZEVALLOS DANIEL RICARDO**

**CO-INVESTIGADORES
HEREDIA SILVA CINDY VERÓNICA
ALBUJA TUTIVEN JORGE ARTURO**

Guayaquil, Ecuador

Nota introductoria

El trabajo que contiene el presente documento integra el Proyecto Interno de Investigación-Semillero La escuela como agente de cambio: un acercamiento a la educación comunitaria para la justicia social y ambiental desde la implementación del Modelo ChanGo en centros educativos de las provincias de Manabí y Santa Elena en el período 2019 - 2022, propuesto y dirigido por el Docente Investigador Daniel Calderón, acompañado de los co-investigadores Jorge Albuja y Cindy Heredia, docentes de la Universidad Casa Grande.

El objetivo del Proyecto de Investigación Semillero es describir las experiencias vividas por las y los estudiantes en torno a la promoción de la justicia social y ambiental a propósito de la implementación del Modelo ChanGo en sus escuelas. El enfoque del Proyecto es cualitativo. La investigación se realizó en Manabí y Santa Elena. Las técnicas de investigación que usaron para recoger la investigación fueron técnica proyectiva de la silueta, cartografía social y observación.

Resumen

El siguiente estudio cualitativo descriptivo tiene como objetivo general, describir las experiencias vividas por las y los estudiantes en torno a la promoción de la justicia social y ambiental a propósito de la implementación del Modelo Cambio en sus escuelas. Se evidencia una transformación a nivel social, ambiental y cultural en los resultados hallados luego de implementar tres talleres con instrumentos como Silueta, Cartografía y Observación; cada uno aplicado para responder a un objetivo específico respectivamente. Sin embargo, es notable la diferencia entre las experiencias de una comunidad con tres años en el proyecto (Ayampe) y una que recién lleva meses (Curía). Al ser un Modelo reciente, aún hay ciertas áreas que se deben fortalecer a nivel social y cultural.

The following qualitative descriptive study has the general objective of describing the experiences lived by the students regarding the promotion of social and environmental justice due to the implementation of the Cambio Model in their schools. A transformation at the social, environmental and cultural level is evident in the results found after implementing three workshops with instruments such as Silhouette, Cartography and Observation; each one applied in order to respond to a specific objective respectively. However, the difference between the experiences of a community with three years in the project (Ayampe) and one that has only been months (Curía) is notable. Because it is a recent Model, there are still certain areas that must be strengthened at a social and cultural level.

Palabras clave

Transformación social, transformación ambiental, educación comunitaria y educación alternativa

Tabla de contenidos

Introducción	5
Antecedentes	6
Justificación	7
Revisión Conceptual	9
Estado de arte	9
Marco Conceptual	11
Planteamiento del problema	22
Metodología	22
Tabla 1.	26
Tabla 2.	27
Resultados	29
Tabla 3	29
Tabla 4	30
Tabla 5	32
Tabla 6	34
Tabla 7	36
Tabla 8	36
Tabla 9	37
Discusión de resultados	38
Conclusiones	42
Recomendaciones	46
Referencias	49

Introducción

La presente investigación forma parte de un trabajo de Titulación de índole académica que procura atravesar contextos sociales y ambientales de comunidades ecuatorianas. El eje central es la educación, se la sitúa como solución a problemáticas y crisis actuales que viven los pueblos. Se toma como punto principal el Modelo ChanGo, presentado como innovador y transformador de cada comunidad en la que se aplica.

Por lo tanto, se estudia a la escuela como agente de cambio: un acercamiento a la educación comunitaria para la justicia social y ambiental desde la implementación del Modelo ChanGo en centros educativos de las provincias de Manabí y Santa Elena en el período 2019 - 2022. Al ser un Modelo que toma a la comunidad como base, tiene efectos palpables en esta. Una de sus principales esencias es la identidad cultural y comunitaria que, inconscientemente, se va forjando con la aplicación de la metodología en cuestión. En esta oportunidad, se la direcciona a los y las estudiantes que se pueden apropiarse de su identidad a través de una educación transformadora.

Como Carneros (2018) declara, las escuelas comunitarias con metodologías alternativas reforman insuficiencias de la estructura académica y educativa tradicional. La deserción escolar disminuye al igual que la violencia en toda la comunidad. El ambiente para los y las estudiantes, sus familias y docentes se percibe más armonioso. Asimismo, los procesos y resultados académicos promueven la participación activa de los y las aprendices a medida que va surgiendo motivación e interés por involucrarse en su aprendizaje.

Se ha elegido un enfoque cualitativo para dar respuesta al objetivo general de la investigación: describir las experiencias vividas por las y los estudiantes en torno a la promoción de la justicia social y ambiental a propósito de la implementación del Modelo Chango en sus escuelas. La forma de obtener los resultados esperados es visitando dos comunidades de la región Costa de Ecuador donde sus escuelas han optado por implementar

este modelo. Allí, se aplicarán herramientas como la observación y el dibujo acompañado con diálogos, aplicados a los niños y niñas que asisten a las escuelas fiscales seleccionadas.

Antecedentes

Se conoce que la educación, con su capacidad transformadora, es clave para erradicar problemáticas mundiales que a pesar de avances tecnológicos, no se pueden combatir con eficacia. Guterres, en 2019 se refiere a la educación como solución para la “reducción de desigualdades; mejora de la salud; lucha contra discursos de odio, xenofobia e intolerancia; y protección de los recursos del planeta y fomentar la ciudadanía global”. Sin embargo, si se tiene ese supuesto, ¿qué hace falta para alcanzarlo?

Desde los orígenes del Ecuador republicano, se han generado acciones para promover la calidad y el acceso a la educación mediante reformas, financiamientos, derechos, deberes, entre otras medidas. Uno de los hitos contemporáneos más significativos es la creación de las Unidades Educativas del Milenio [UEM], siendo estas impresionantes estructuras físicas, recursivas y con metodología de calidad. Fueron construidas para que estudiantes de diferentes escuelas comunitarias más pequeñas, puedan asistir a una misma institución (Granda, 2018). Este intento tampoco tuvo acogida por parte de las poblaciones por diversas causas como la logística y dificultad de contenidos. Haboud (2019) relata que el cierre de las escuelas comunitarias se mantuvo hasta que el gobierno de Lenin Moreno, en el 2017, evaluó las UEM y concluyó que no estaban teniendo los frutos esperados. Como resultado, se reabrieron los centros antes cerrados.

Al comienzo del siglo XXI, pedagogos y pedagogas emprenden un arduo trabajo para dar respuesta al contexto de crisis mundial. Existen necesidades a partir de problemáticas sociales, económicas y ambientales que se consideran desde la injusticia y la carencia democrática de las comunidades. En ese momento, comienza un movimiento desde la escuela

para ir transformando a la comunidad desde la enseñanza y los aprendizajes. En el año 2018, toda esta reforma toma el nombre de Modelo ChanGo y se comienza a implementar en una comunidad de la costa ecuatoriana. Ahí, la escuela fiscal Ernesto Velázquez Kuffo aplica un proceso de transformación radical: desde la infraestructura, hasta la metodología, recursos y participación de la comunidad (ChanGo!, s.f.).

Su aceptación en esa población pareció ser positiva para que se decida implementar el Modelo en otras cientos de escuelas a nivel nacional hasta la actualidad, abarcando más de la mitad de las provincias (ChanGo!, s.f.). Cuenta con el apoyo nacional e internacional de ONGs, entidades gubernamentales, fundaciones, universidades y redes.

Aún así, hoy por hoy, siguen problemáticas pendientes para la mayoría de los y las estudiantes de Ecuador. A pesar del arduo intento de erradicar la desigualdad, vulnerabilidad y falta de autonomía de las comunidades, son realidades que aún se palpan en la mayoría de poblaciones. Tanto que, durante el Paro Nacional de junio del 2022, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador [CONAIE] se movilizó por “una educación intercultural digna que tenga autonomía administrativa y financiera” (CONAIE, 2022).

Lo que da a entender que los derechos y oportunidades ofrecidas, aún no son tangibles para toda la población. Siguen dependiendo de terceros para tomar decisiones para su propia comunidad, estando a la expectativa de decisiones que vienen pensadas en otros contextos y realidades.

Justificación

Se ha considerado de suma importancia investigar el proceso de transformación en las comunidades y sus efectos, hasta la actualidad, a propósito de la implementación del Modelo ChanGo por su reciente aparición. Con la recopilación de datos e información, se espera obtener indicadores y criterios para seguir promoviendo y mejorando la continuidad e

implementación del Modelo. Es decir, se escuchan las voces de sus principales actores (niños, niñas y jóvenes) con el fin de palpar la transformación social y ambiental de su comunidad, de la que han sido protagonistas.

Por consiguiente, saldrán detalles que expliquen su funcionamiento, los aspectos en los que se sigue trabajando, los pendientes que faltan tratar, sus fortalezas más impactantes, entre otros. Se procura que estos datos hallados permitan a cada comunidad un entendimiento de lo que ocurre y cómo se han transformado los diferentes aspectos como consecuencia del Modelo ChanGo. Van a percibir desde otro punto de vista lo que ellos y ellas viven cada día a nivel social, ambiental, económico, educativo y cultural. Es una contribución a su identidad como comunidad.

Es un modelo innovador en el país, por ese motivo no tiene estudios previos que evidencien sus resultados entre los y las estudiantes. Se conoce de forma empírica sus avances e impacto, sin embargo no ha sido estudiado a profundidad como se ha elegido para el presente trabajo de investigación. Por ello, se explora toda su estructura y experiencias para describir el Modelo desde una perspectiva académica.

El propósito se basa en la necesidad de la sociedad de concientizar más sobre temas de justicia social y ambiental con el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas y el buen vivir. El tema a investigar es pertinente a temas de actualidad, especialmente el cambio climático y las inminentes consecuencias negativas de la negligencia del ser humano. Mediante este estudio se pretende conocer los resultados de la implementación del modelo ChanGo para así poder comprender su función en las comunidades educativas. Asimismo, los resultados del estudio ayudarán a analizar su posible aplicación al sistema educativo actual, en el cual se sigue desarrollando la educación.

Revisión Conceptual

Estado de arte

En el texto “Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental”, Sergio Carneros (2018), aborda los conceptos de Justicia Social y Ambiental desde varias aristas: democracia, política, cultura, historia, participación de la comunidad, entre otras. En conclusión, son los tratados de una comunidad para asegurar la calidad de vida presente y la de sus futuras generaciones, con el fin de distribuir sustentablemente bienes y servicios (beneficiosos y perjudiciales) naturales, legales, físicos y culturales de forma equitativa bajo criterios acordados por sus habitantes y respetando el orden cósmico.

Toma en cuenta el reconocimiento de cada individuo, especie y recursos; además de las necesidades de la comunidad. Por lo tanto, la educación debe ser equitativa/inclusiva, crítica/innovadora, democrática y para el desarrollo sostenible/ambiental. Aquellos conceptos serán referentes para explorar las tres escuelas seleccionadas para esta investigación, evidenciando si sus proyectos están fundamentados o no bajo estos planteamientos. Se deberían evidenciar estos principios en la comunidad educativa: institución y el colectivo que la rodea.

En la tesis doctoral del mismo autor: La escuela alternativa: Un modelo en búsqueda de la Justicia Social y Ambiental (2018), se conceptualiza la justicia ambiental y social como motivación y respuesta de la educación alternativa. Los objetivos oscilan entre describir el funcionamiento de tres escuelas alternativas; y, comprender cómo han trabajado por y desde la Justicia Social y Ambiental. Las escuelas deben estar en auge, fundadas en este siglo, con primaria y secundaria, y no pertenecen a un modelo pedagógico cerrado. Se obtuvieron resultados mediante observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y no estructuradas, entrevistas biográfico-narrativas y análisis documental.

Se crearon categorías propias de las escuelas y, desde los criterios de Justicia Social y Ambiental. Es un punto de partida para la investigación que se realiza, pues sirve como guía metodológica considerando la exploración que realizó en cada escuela, meta que se pretende cumplir en los siguientes meses, al replicar, contextualizadamente un estudio similar. Sgró (2019) en “La Justicia social como problema político-pedagógico”, mediante la examinación de teorías, relaciona estrechamente este tipo de justicia con la educación. Declara que se deberían implementar reformas políticas para generar cambios sociales necesarios en todos los niveles socioeconómicos; asegurando la inclusión educativa mientras se va educando por y para ello. Desde la escuela se regula la situación de desigualdad e injusticia que afecta a poblaciones en vulnerabilidad social, percibidas por sí mismas sin oportunidades. Una pedagogía crítica crea cohesión entre exigencias políticas y sociales, y lo que se enseña dentro del aula. Se debe aprovechar a la escuela como sujeto de transformación y flexible, público y social, no reducirla a objetivos académicos.

Los niños, niñas y jóvenes son responsables conscientes de una sociedad justa a largo plazo, bajo ese principio se debería educar. Ahora bien, desde este planteamiento de la justicia social y su vinculación con la educación, se va a comprender cómo la escuela es el motor de la transformación de la comunidad para la justicia social y cómo se llega a ello. Se van a explorar cuáles son esas reformas y su impacto en comunidades de Manabí y Santa Elena.

La investigación mixta “Amenazas y riesgos climáticos en poblaciones vulnerables. El papel de la educación en la resiliencia comunitaria” de González y Maldonado (2017) determina la percepción de la comunidad sobre su vulnerabilidad y cómo toma acción para su justicia ambiental. Las comunidades reconocen antecedentes sociales y ambientales que les afectan: desintegración familiar, economía, migración, salud, delincuencia juvenil, adicciones e inseguridad. Los resultados se obtuvieron por encuestas a 411 bachilleres de tres

comunidades de México y entrevistas semiestructuradas a directivos. Las poblaciones están conscientes de la importancia de la educación para la justicia social y ambiental para asegurar la calidad de vida de toda la comunidad. Sin embargo, la participación no es preventiva sino reactiva: se organizan comités, brigadas, reuniones, etc.

Por ello, en la presente investigación, se identifica cómo se puede pasar de la participación reactiva a una preventiva, aprovechando a la educación como medio para la resiliencia junto con el nivel de compromiso de cada comunidad para ejecutar acciones transformadoras. El artículo también referencia posibles ejes que pueden vulnerabilizar una comunidad y su percepción sobre ello.

Marco Conceptual

Educación Comunitaria en Ecuador

La educación comunitaria en Ecuador ha cambiado desde la colonización europea. Desde ese momento, se ha intentado hispanizar las escuelas para que respondan a objetivos afines al colonialismo, capitalismo y globalización (Freire, 1973 citado en Benalcázar, 2018). Inclusive, imponiendo nuevas religiones y culturas a quienes ya habían desarrollado las suyas. Haboud, en 2019, recalca que no fue hasta los 40 's del siglo anterior, cuando Dolores Cacungo fue pionera en la lucha por el reconocimiento de lenguas y culturas ancestrales en las escuelas comunitarias del país.

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación reconoce a la educación rural para otorgarle democratización. Dentro del proceso, se forman docentes indígenas y se crea la Nueva Orientación de la Escuela Rural Ecuatoriana, con sus respectivas normas. Como resultado, se van construyendo centros complementarios a nivel nacional (Sistema Educativo Nacional del Ecuador, citado por Espol, s.f.). Parecería que el panorama educativo atraviesa mejoras debido a la igualdad de oportunidades que promete, derechos, deberes y enfoques

integrales. Se amplía la educación pública para mantener su estabilidad social, sin embargo se admite que se ve al ser humano como capital, enseñando para la economía. En los 60 's, la escolaridad primaria de espacios rurales se expandió.

Durante las siguientes décadas, las comunidades demostraban ímpetu en forjar su autonomía para todo tipo de decisiones desde y para la población. Por ejemplo, querían recuperar tierras perdidas y el acceso a todos sus espacios de forma libre. Notaron que podrían alcanzar esos objetivos mediante el conocimiento, por eso dieron importancia a habilidades como el de la lectoescritura, matemáticas y el pensamiento crítico para instruirse y luchar por sus derechos con bases sólidas (Guerrero, 1992 citado en Granda, 2018). Se esperaba que los mismos miembros de una comunidad pudieran decidir sobre los contenidos académicos a transmitir, la selección y sustitución de docentes. Se rigieron por pensadores como Freire para sustentar sus metodologías, sin dejar de lado su cultura y lengua autóctona.

Las reformas políticas continuaron su curso entre promociones culturales, financiamientos del Estado, estructura de la escolaridad, erradicación del analfabetismo, acceso a la educación superior. A finales del siglo pasado, el 40% de las personas eran bachilleres de la república. En cambio, en las zonas rurales, la cifra era tan solo del 10% (Espol, s.f.). Por lo visto, las propuestas e intentos del gobierno aún no atendían a las necesidades de los y las estudiantes del país. La desigualdad en las comunidades seguía marcada por una brecha de injusticia enorme.

La educación comunitaria tuvo un hito en el 2007 que cambió su rumbo. El gobierno del presidente Rafael Correa decretó la unificación de centros educativos comunitarios para crear “Unidades Educativas del Milenio” a disposición de las políticas ejercidas por el Ministerio de Educación (Granda, 2018). Dicho proyecto se resume en la cohesión de varias escuelas comunitarias pequeñas cercanas para que los y las estudiantes asistan a una misma institución, dotada con recursos y metodologías de calidad (Ministerio de Educación, 2015,

citado en Granda, 2018). Los objetivos radicaban en el orden y la equidad para todas las instituciones. Ahora bien, en la mayoría del país, este proceso condujo a que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe pase a último plano en ciertas poblaciones. El propósito de este sistema era el reconocimiento de culturas y lenguas ancestrales (UNIR, 2021). Entonces, se oprimió un sistema educativo de varias décadas para dar paso a uno nuevo y experimental.

Sin embargo, la respuesta de aquellos habitantes fue negativa ya que implicó el cierre de más de 10,000 escuelas que ellos mismos habían construido y mantenido (Walsh, 2014, citado en Granda, 2018). Las comunidades perdieron su autonomía y gobernanza sobre su propia educación, desencadenando en que el proyecto educativo pasó a estandarizarse para todos y todas. Se reconoce que el cambio fue fuerte para todos los miembros de la comunidad educativa, puesto que aparecieron contenidos y expectativas más complejas, algo que fue parte de las causas de la deserción escolar. Sumado a esto, gran parte de las escuelas de cada comunidad se cerraron; aunque a pesar de ello, sus pobladores y pobladoras no estaban totalmente convencidos de enviar a sus hijos e hijas a las escuelas del milenio por distancias y desconocimiento.

Haboud (2019) marca el año 2017, durante el gobierno de Lenin Moreno, como un periodo significativo para las Unidades Educativas del Milenio [UEM]. En ese momento, llevó a cabo un proceso de evaluación para las UEM. Concluyó con el análisis de que, a pesar de haber sido una inversión opulenta (803 millones), el número de estudiantes matriculados no se acercaba a la cantidad que esperaban. Un año más tarde, el primer mandatario ordenó la reapertura de aproximadamente 500 escuelas cerradas por el gobierno nacional de Rafael Correa. Y desde entonces, progresivamente se han ido fortaleciendo este tipo de escuelas en todo el territorio nacional, con su apertura paulatina y empoderamiento.

Posteriormente, con la aparición de la pandemia por Covid-19 en el 2020, se cerraron obligatoriamente las escuelas para evitar la propagación del virus. En este contexto, las

escuelas comunitarias tomaron protagonismo por ser “espacios educativos locales, bilingües e interculturales, que además de evitar la deserción escolar y la propagación del virus fortalecen la identidad, organización y protección del medioambiente en las nuevas generaciones” (El Comercio, 2020). Mientras la crisis sanitaria se extendía, la educación comunitaria no se detuvo. Cada población encontró formas de resiliencia en y para la educación, asumiendo las ventajas de los escasos contagios por la lejanía, restricciones de movilidad, su contacto restringido con personas fuera de la comunidad y poca población.

Transformación Educativa

Como Carneros (2018) diferencia, se suele evaluar a las escuelas de forma interna, más no sobre su impacto comunitario. A su vez, se sigue educando para formar adultos y adultas obedientes que se adapten al sistema (García, 2009, citado en Carneros, 2018). Al contrario, otros procesos como el de la transformación educativa intentan dejar atrás la mirada tradicional en varios aspectos, pariendo del cambio de paradigmas desde la raíz: enseñar para que los y las aprendices sean críticos y propongan alternativas al sistema consumista, hegemónico y de esclavitud que impera actualmente.

Debido a las demandas del contexto en el que se vive, la escuela ha tenido que reinventarse para adaptarse a las exigencias del entorno. Sumado a eso, están los cambios sociales y ambientales que se esperan de infantes y jóvenes en cuanto a “igualdad de género, democracia, horizontalidad, atención a la diversidad individual, cultural y familiar, eliminación del fracaso escolar, innovación en infraestructura y espacio, sostenibilidad y ecología, trabajo por competencias, eliminación de la parcelación de contenidos o innovación en la evaluación” (Carneros, 2019).

Teniendo presentes los puntos mencionados, la transformación educativa surge como medio para cosechar los cambios esperados en una población. Es una respuesta que va de la mano con la educación comunitaria para afrontar las desigualdades sociales, personales,

económicas y ambientales (Essomba, 2021). Se espera que este cambio pueda resolver las problemáticas mencionadas desde la educación. El autor menciona a Freire para recalcar la importancia de un contexto experiencial con el fin de llegar a la autonomía de cada sujeto. Y, el puente para ello, es sin duda los y las docentes.

Ahora bien, de acuerdo a la página oficial del Modelo ChanGo! (s.f.), en Ecuador, la reforma se da desde las aproximadamente 100 escuelas públicas han decidido transformarse bajo estos lineamientos. Sin embargo, es difícil de lograr los objetivos cuando la comunidad tiene ideales opuestos. Como resultado, la transformación educativa se ha convertido en una transformación comunitaria completa; brindando esta oportunidad a toda la población desde el cambio escolar en zonas rurales. La educación ha pasado de ser tradicional, a ser alternativa.

La pionera en alcanzar el éxito transformativo, fue la escuela fiscal Erneto Velásquez Kuffó, mejor conocida como la Escuela de Ayampe. Surge cuando la comunidad nota el deterioro de la institución y deciden juntarse para transformarla desde infraestructura hasta metodologías y recursos. El Modelo ChanGo! (s.f.) expone que sus pilares se fundamentan en una educación para la justicia social y ambiental, implementando la inclusión, neuroeducación, democracia, respeto y participación comunitaria. De tal forma se asegura la calidad de la educación para toda la comunidad, sin excluir a quienes no tienen los suficientes recursos para costearla. Sus habitantes se pueden quedar en la comunidad, sin la urgencia de emigrar a la ciudad, para ser ellos y ellas los agentes de cambio de su entorno, basándose en sus propias necesidades.

Modelo ChanGo

La definición de ChanGo radica en que el modelo se propone construir comunidades donde impere la justicia y la sostenibilidad. Logran los objetivos mediante la educación, su gobernanza y sus estilos de vivir. Un pilar fundamental son las redes de cooperación que se

van creando de forma transectorial. Su nombre tiene varias connotaciones que desembocan en Change Go, significando el “cambio adelante” y el espíritu que genera de justicia y transformación (ChanGo!, s.f.).

Es un modelo pedagógico que nace en el año 2008 como resultado de la insatisfacción del sistema existente y la búsqueda de soluciones alternativas. Recién en el 2018, se consolida con el nombre que se conoce internacionalmente. En la actualidad, cuenta con el apoyo y aval del Ministerio de Educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y un sinnúmero de fundaciones. ChanGo “convierte a las instituciones educativas en el motor de cambio, bienestar, justicia y progreso de su comunidad” (ChanGo!, s.f.). A diferencia de modelos tradicionales, este ubica a la comunidad como protagonista y se considera exitoso cuando ésta se transforma.

Para su funcionamiento, divide los contenidos y parciales del año en tres ejes transversales: El Entorno, El Yo y Los Otros. Dentro de cada uno, y en sus fusiones, la escuela tiene el rol de ascensor social, agente de cambio y debe ser justa y de calidad. Así, se abordan aspectos que contribuyen al desarrollo ambiental, social, cultural y económico (ChanGo!, s.f.). Todo ello marca la transformación de la escuela desde lo más interno hasta la comunidad en su totalidad. Por ejemplo, dentro del ámbito social y ambiental, se pretende promover la movilidad y el cuidado ambiental. Carneros y Guerrero (2020) exponen que las escuelas:

Se transforman de manera profunda e integral (infraestructura, mobiliario, materiales, capacitación, metodología, evaluación, didáctica, concreción curricular, convivencia, tareas para casa y organización horaria) a fin de ofrecer educación de calidad, justa, innovadora y contextualizada. Además, es una propuesta que integra metodologías, herramientas, técnicas y, en general, iniciativas que, en función de las necesidades de la escuela y de la comunidad puedan fortalecer y potenciar el modelo.

Educación para la Justicia Social y Ambiental

Ambos conceptos están tan correlacionados que los autores optan por términos como “Ecosocial” o simplemente mencionan la justicia social cuando se aborda el tema de justicia ambiental y viceversa. La educación mira desde estos principios, incluye al concepto de sostenibilidad que alude a la consciencia para atender las necesidades de especies y sujetos en el presente y en el futuro, claramente desde una perspectiva justa y democrática (Carneros et al., 2018).

Uno de sus principios es la distribución equitativa de bienes, costes y beneficios ambientales entre todos los miembros de la sociedad (Agyeman, 2007; Beauchamp, 2001; Rawls, 1979, citado en Carneros et al., 2018). Por lo consiguiente, se educa para corregir la forma en que se han venido privando los recursos entre una misma generación, para futuras generaciones y sin considerar a la naturaleza más allá de los humanos. La igualdad, la necesidad y el mérito son puntos que los niños, niñas y adolescentes aprenden a considerar al momento de racionar bienes naturales. Asimismo, se procura tener presente opciones iguales para cada sujeto, que se conserve la calidad de estas y su acceso. Todo aquello enmarcado en un respeto justo hacia todas las especies, espacios y elementos que la Tierra ofrece. En fin, tal distribución es uno de los argumentos que respaldan la relevancia de la justicia social y ambiental para la coexistencia armoniosa de una comunidad.

Parecería una realidad lejana para este rango edad (niños y niñas), pues son los adultos quienes se encargan de aquellas labores; sin embargo, la educación para la justicia social y ambiental pretende que desde ejemplos prácticos y vivenciales dentro del aula, vayan exponiéndose a escenarios reales en donde puedan aplicar dichos principios. Es un medio para formar ciudadanos críticos y conscientes ante el uso del mundo natural. Y, al mismo tiempo, la crítica y la consciencia son el camino; transversalmente caracterizado por una lucha política.

Para conquistar sus objetivos, dentro de los contenidos de la escuela deben hacer cuestiones de historia global e imparcial, competencias oratorias con fundamentos sólidos, explotación de los recursos naturales con sus respectivas soluciones para disminuirla, entre otros. Está claro que debe girar en torno a la sostenibilidad de aprendizajes con un ambiente propicio y confiable. Es decir, una escuela que en su infraestructura y práctica, aplique todo ello para efectivamente, enseñar con el ejemplo.

Dentro de la justicia social y ambiental en las instituciones, caben como requisitos la educación inclusiva, crítica, innovadora, democrática y pensada para el desarrollo sostenible. Debe ser un espacio de, para y con todos y todas; pensada para atender las necesidades de cada miembro de la comunidad educativa y que gocen de igualdad de oportunidades. Bolívar (2005) citado por Carneros et al., (2018), resume en la distribución de los bienes educativos de tal forma que el aprendizaje no se vea afectado por la disparidad, mientras se disponen los recursos para que se acerquen a estudiantes con barreras ambientales y/o sociales.

Se propone un procedimiento para alcanzar esta metodología:

buscar el problema, contextualizarlo, darle un tratamiento cultural (analizarlo de forma interdisciplinar y teniendo en cuenta la cultura dominante en el que se enmarca), buscar las estrategias de aprendizaje más adecuadas, proponer un texto alternativo e incluir las experiencias vitales de los estudiantes en este texto. (Giroux 1990, citado por Carneros et al., (2018).

La escuela como agente de cambio

Ante las desigualdades y obstáculos que vive cada comunidad, principalmente a nivel social, económico y ambiental, organizaciones como Unidos por la Educación [UxE] han situado el eje central en la educación como resolución de las problemáticas. Con las estrategias planteadas, se asume que la escuela debe convertirse “en el motor de desarrollo” (Carneros y Guerrero, 2020) de cada comunidad para ser un verdadero agente de cambio. Lo

que significa que con la calidad de educación que reciban niños, niñas y jóvenes, van a determinar los modos de vida de toda una población. Es un camino directo para construir el bienestar y justicia entre sus habitantes.

Para que la escuela sea un motor de cambio, sus participantes deben ser los principales agentes de la transformación. A través de una educación crítica, justa, innovadora y democrática, inevitablemente se adquiere esa virtud. Se estimula a los y las estudiantes ofreciéndoles un base firme con guías que perpetúen la “igualdad, libertad y justicia” (Smyth, 2011 citado por Carneros et al.,2018). Tales contenidos deben estar incluidos en el currículo y de forma transversal clase a clase. Se comienza por cada estudiante y se va avanzando hasta que cada quien siente la necesidad de accionar por el cambio a través de la crítica de su entorno (Adams, Bell y Griffin, 2007; Cipolle, 2010; Schniedewind y Davidson, 2006; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006, citado por Carneros, 2019).

Otro sentido es el cuestionamiento de qué sociedad se anhela para, a partir de ello, brindar una educación que apunte hacia ese lado. La escuela que se espera aprovechar como agente de cambio, va a depender de la respuesta a la interrogante antes mencionada. Lo ideal sería que sus estudiantes “utilicen el pensamiento crítico para denunciar y luchar contra la injusticia” (Sant Obiols, 2013 citado por Carneros, 2019). Una forma sencilla y a la vez complicada es enseñar con el ejemplo, que los y las docentes transmitan este empoderamiento a través de sus acciones e ideales. Por consiguiente, los principios y enfoques de los y las facilitadores, deben transformarse mediante teorías, recursos y modelos coherentes para que respondan a las diversas realidades del contexto en el que se aplica tal modelo o metodología.

Experiencia significativa

Las experiencias significativas se explican mejor mediante la Teoría de Aprendizaje Significativo de Ausubel (Fontalvo y Alzate, 2017). En 1963 propuso un enfoque para abordar la asimilación y transferencia de aprendizajes desde la modificación cognitiva. Narra

que cada sujeto adquiere conocimientos siempre y cuando se exponga a la interacción activa del contenido en cuestión. Involucra a educadores y educadoras con sus respectivas capacidades para conectar ideas relevantes con antecedentes interiorizados, mediante el lenguaje, la organización de materiales y recursos y la motivación e interés que debe despertar en sus aprendices. Se crea un ambiente de aprendizaje en donde se considera primordialmente el proceso en el cual los y las estudiantes van a asimilar los aprendizajes de forma sustantiva, sostenible y significativa, alejando la visión mecánica y tradicional de la educación.

Marroquín (2017) citada por Obando e Ibarra (2018), conecta el concepto de experiencias adquiridas por aprendizaje significativo con el constructivismo y una visión humanista de la educación. La ponente destaca que es un procedimiento para “aprender a aprender”. Está basado en la conciencia de las habilidades que cada aprendiz posee, de la mano de mecanismos para asimilar el aprendizaje. Es decir, cada sujeto identifica sus fortalezas y estilos de aprendizaje para poder exponerse a los contenidos de tal forma que estos sean duraderos. Hace referencia a ello como una práctica pedagógica en donde los y las docentes son el puente entre los contenidos y los y las aprendices. Es un momento que parte de experiencias pero se va desarrollando de forma conjunta entre los actores de la comunidad educativa.

Identidad cultural y comunitaria

La identidad cultural engloba todas las particularidades más destacadas y originales que se manifiestan en una comunidad. Cepeda (2018), sostiene que esto es lo que hace único a cada pueblo, que se mantiene vivo por sus herencia tangible como sus territorios, arte, viviendas, monumentos, etc. y la intangible como lo son su idioma, rituales, vestimenta, creencias. No obstante, para para mantener la identidad cultural y comunitaria, es menester

valorarla y apropiarse de ella. Solo así se la puede compartir de generación en generación y hacia otros pueblos y turistas.

La identidad de cada pueblo es lo que mantiene vivo el desarrollo de la civilización porque a pesar de las diversas crisis, la cultura siempre está en transformación y manifestación. Es el lenguaje de un territorio, pues de allí surgen las protecciones que se hacen a nivel mundial y político sobre el patrimonio cultural de un poblado. Aportan a la historia y el conocimiento de todo lo que en aquel lugar ha pasado, la identidad cultural y comunitaria narra de innumerables formas las experiencias de una sociedad.

Una forma eficaz y lúdica de conservar la identidad es mediante la educación, ya que se enseña su importancia dentro del funcionamiento de la comunidad. Conociendo las raíces de lo que rodea a cada ser humano, se las respeta e inclusive se desarrolla una mirada crítica hacia ellas. Para poder cuidar al entorno, los niños, niñas y jóvenes deben tener conocimiento del pasado para su entendimiento. Entonces, el aprendizaje del patrimonio cultural y comunitario se convierte en el reconocimiento y creación de su propia identidad. Los y las aprendices ahora serían agentes para transmitir su cultura tal y como la han percibido.

Rodríguez (2020) expone a la identidad cultural y comunitaria como un fenómeno que no se evidencia en su totalidad en los pueblos. Las poblaciones suelen migrar, como respuesta inmediata, porque no han hallado un sentido de pertenencia que las mantenga en un territorio para luchar por él. Dentro de las causas se encuentran la pobreza, vulnerabilidad, reformas agrarias, condiciones de vida nefastas y desfavorables para quienes han habitado siempre esas tierras. Los y las migrantes llegan a ciudades más grandes e industrializadas a buscar oportunidades, pagando el precio de desvincularse de su cultura y en muchos casos, de su familia primaria.

Planteamiento del problema

La escuela como agente de cambio: un acercamiento a la educación comunitaria para la justicia social y ambiental desde la implementación del Modelo ChanGo en centros educativos de las provincias de Manabí y Santa Elena en el período 2019 - 2022.

Pregunta de investigación

¿Cuáles han sido las experiencias vividas por los y las estudiantes en torno a la promoción de la justicia social y ambiental a propósito de la implementación del Modelo ChanGo en sus escuelas?

Objetivo general

Describir las experiencias vividas por las y los estudiantes en torno a la promoción de la justicia social y ambiental a propósito de la implementación del Modelo Chango en sus escuelas.

Objetivos específicos

- Conocer las experiencias significativas de las y los estudiantes en torno a la transformación educativa a partir de la implementación del Modelo ChanGo.
- Caracterizar los aportes de transformación social y ambiental producidos por la implementación del modelo ChanGo, desde la perspectiva de los y las estudiantes.
- Identificar la forma cómo las y los estudiantes construyen su identidad cultural a partir de la implementación del modelo ChanGo.

Metodología

El estudio llevado a cabo es de carácter cualitativo descriptivo. Este diseño permite analizar un fenómeno, en este caso, el Modelo ChanGo, a través de la descripción de su implementación desde la mirada de las y los estudiantes. Con este abordaje se propone la identificación de las características del problema de investigación. Como declaran Hernández et al., (2014), mediante la visita a dos comunidades, se obtuvo la información en el contexto

natural de los y las participantes para acercarse a su punto de vista, percepción y experimentación de la implementación del Modelo. Por consiguiente, se investiga el rol y relación de la escuela con el entorno de cada aprendiz. Aquello revela la interacción de la escuela comunitaria y la cultura e identidad de los habitantes de su comunidad.

Además, se opta por el enfoque cualitativo para aprovechar la experiencia de aproximarse académicamente a un fenómeno que ha sido poco estudiado por su reciente aparición en el país. El método cualitativo permite que se vaya explorando la información que da pie a la hipótesis antes, durante y después de la recolección de datos. Esto significa que los efectos transformadores del Modelo ChanGo entre los y las estudiantes, se estudian desde antes de ir al campo, mientras se interactúa con los y las participantes y en el momento final del análisis de resultados.

Se ha tomado el Modelo ChanGo desde una perspectiva exploratoria y de estudio de caso puesto que se precisan procesos metodológicos para buscar toda la información posible de un solo elemento que despierta interés (Rovira, 2018). Entonces, se investiga únicamente este modelo en particular para describirlo exhaustivamente e ir descubriendo y aclarando sus características.

Las fuentes de información son primarias, principalmente de autores como Carneros han sentado las bases para comprender el Modelo ChanGo, siendo de suma importancia sus aportes como pionero del modelo. Entre las fuentes secundarias se encuentra literatura de los últimos años revisada donde se muestra la educación comunitaria y su necesidad y proceso de transformación hacia la justicia social y ambiental.

Las técnicas de recolección de información son talleres para cada objetivo específico. Al tomar la decisión sobre qué técnica se utiliza, se parte de fundamentos propuestos por Anderson (2008). Sostiene que para estudiar el rango de edades de los participantes, se deben incluir métodos que combinen la sociología y la psicología en

cuanto a la observación y construcción narrativa que de pie al estudio de la primera infancia (Levine, 2007). Ames, Rojas y Portugal (2010) también son guías en cuanto a la recolección de datos por su propuesta de métodos participativos con niños y niñas. Sus métodos son el resultado de dibujos, narraciones, roles, significados y subjetividad (James y Prout, 2997).

La técnica proyectiva de la silueta comprende una interacción social de los sujetos dentro de un ambiente controlado. El rol del investigador es preguntar abiertamente para dar paso a la reflexión de la realidad de cada participante y el compartir de sus experiencias y percepciones (Mejía, 2016). Luego está la cartografía social, método participativo que permite observar y exponer cómo los sujetos construyen su realidad cultural (Barragán, 2016). En esta técnica, los y las participantes comparten sus experiencias sociales y culturales, mientras reflexionan cómo estas influyen en su representación cognitiva y de su entorno. Por último, la observación implica el uso de todos los sentidos para percibir las acciones de los y las participantes dentro de su contexto natural. El investigador se relaciona con los actores sociales para la obtención de datos que serán sistematizados y sintetizados para el desarrollo de la investigación (Gutiérrez y Delgado, 1997).

Los instrumentos aplicados, sostenidos por las técnicas antes mencionadas, son el dibujo y diálogo, el mapa de la comunidad y el cuestionario de observación. Todas ellas aplicadas a niños y niñas de las dos comunidades. Para el primer instrumento, se entrega un papelógrafo a cada participante. En él, deben dibujar la silueta que los representa. Los investigadores hacen preguntas abiertas orientadas hacia su percepción sobre la escuela, su hogar, su interacción social y la comunidad. Los y las participantes van escribiendo las respuestas en Post its alrededor de la silueta que dibujaron. La última instancia es compartir las respuestas oralmente para todo el grupo.

El segundo instrumento, el mapa de la comunidad, espera plasmar la idea que tienen

los niños y las niñas sobre su comunidad, cómo se relacionan con su entorno ambiental y social, si conocen los servicios a los que tienen acceso y qué efectividad presentan, y el saber ancestral de su comunidad. Se les repartió tizas a todos y todas los participantes para que dibujen el mapa de su comunidad en el piso. Tenían que plasmar una lluvia de ideas aterrizada en los lugares importantes de su comunidad. Al mismo tiempo, se les preguntó sobre la seguridad de los lugares, mitos y leyendas de otros puntos, servicios a los que pueden o no acceder, etc.

El tercer instrumento es el cuestionario de observación. Consiste en una lista llenada por las investigadoras, en la cual se recogen aspectos sobre la interacción social, autorregulación, autonomía, el trabajo en equipo, la armonía y el liderazgo. Se comenzó a completar la lista desde el comienzo de los talleres hasta que estos acabaron. Todo el proceso se llevó a cabo en un día ordinario de clases de ambas escuelas.

Se eligieron las técnicas e instrumentos mencionados anteriormente para permitir que los y las participantes realicen actividades significativas, no que únicamente respondan preguntas; haciendo uso del método participativo. La decisión se tomó considerando que para poder gestionar una respuesta, requieren de instrumentos combinados. El estudio fue llevado a cabo con niños y niñas, sujetos quienes deben atravesar varios procesos cognitivos para consolidar una respuesta.

El proceso de recolección de datos se divide en dos inmersiones respectivamente. Durante el mes de Septiembre del año 2022, se viajó cuatro días a las comunidades para recolectar toda la información necesaria de ambas escuelas. En todas las instancias, se aplican las mismas herramientas de recolección de datos para los y las estudiantes de cada comunidad.

La muestra ha sido elegida intencionalmente desde el comienzo del estudio bajo criterios específicos que sean útiles para la investigación (Flick, 2014). Los sujetos de

estudio son estudiantes varones y mujeres entre ocho y diez años de edad, de distintos subniveles educativos pertenecientes a dos instituciones de educación básica fiscal y comunitaria. Las escuelas funcionan bajo el Modelo ChanGo actualmente. Están ubicadas en la región Costa de Ecuador: una de ellas está en Manabí, en la comunidad de Ayampe; la otra, en Santa Elena, dentro de Curia.

La escuela de Ayampe, Ernesto Velásquez Kuffó, se sostiene sobre la cultura ancestral manteña mezclada con otros habitantes de pueblos originarios costeros de Ecuador. Esta fue la primera escuela en aplicar el Modelo ChanGo en 2019, liderado por la Fundación Unidos por la Educación y el Ministerio de Educación. La otra institución educativa elegida, Escuela Gabriela Mistral, también comparte las raíces ancestrales de las culturas manteñas y Huancavilca. A diferencia de Ayampe, el Modelo llegó a la comunidad en el 2022.

Para llevar a cabo el estudio, se eligieron seis participantes del subnivel medio de educación de cada escuela. La selección la realizaron docentes de cada centro, tomando en consideración la disposición voluntaria de los y las aprendices para participar.

Tabla 1.

Estudiantes inscritos en las instituciones educativas participantes

Institución Educativa	Ubicación				N° Estudiantes por subnivel			
	Provincia	Cantón	Parroquia	Comunidad	Inicial	Preparatoria	Elemental	Media
Ernesto Velásquez	Manabí	Puerto López	Salango	Ayampe	24	15	35	29
	Santa Elena	Santa Elena	Manglaralto	Curía	21	7	26	34

Elaborado por: Cindy Heredia

Las categorías analíticas de la investigación oscilan entre experiencias significativas de estudiantes, transformación educativa, transformación social y ambiental e identidad cultural. Los indicadores elegidos van a permitir si es Modelo logra cumplir sus

expectativas y aprendizajes en sus estudiantes.

Tabla 2.

Definición de las categorías analíticas

Categoría	Definición
Experiencia significativa	Conjunto de vivencias que se construyen a través de la interacción del individuo con el medio, que construyen significados y tienen un carácter transformador.
Transformación educativa	Proceso que busca la igualdad de oportunidades en sociedades profundamente desiguales, la potenciación de actores sociales y la ampliación de la esfera de libertad de acción y de pensamiento.
Transformación social y ambiental	Estrategias de acción que provocan valorar el patrimonio de los recursos naturales, acceso y apropiación social. Satisfacer las necesidades básicas y elevar la calidad de vida de la población.
Identidad cultural	Sentido de pertenencia a un grupo social con el que se comparten valores, creencias y costumbres, que se construye individual y colectivamente.

Elaborado por: Alisson Freire

Las unidades de análisis responden a experiencias que construyen empoderamiento y experiencias que fortalecen la identidad cultural. En la noción de empoderamiento se procede desde dimensiones e indicadores propuestas por el Proyecto Hebe en 2019 por la Universitat de Girona. En el primer grupo se eligen cuatro de las ocho dimensiones estipuladas con sus indicadores: participación (intervenir activamente), responsabilidad (completar actividades correspondientes y aceptar las consecuencias de todo acto), autoestima (valoración positiva de la propia persona) y autonomía (adjudicarse metas que permitan la creatividad y capacidad de ejecución para cumplirlas). En la dimensión de identidad cultural, los indicadores obtenidos de UNESCO (2021) son compartir el legado cultural de la comunidad, compenetrarse con expresiones culturales características y heredadas de su comunidad, y resignificar como propios los espacios donde viven su cotidianidad.

Se analiza la información de acuerdo a la transcripción y estudio de todos los datos obtenidos. De ahí, se ubica cada circunstancia de acuerdo a las categorías analíticas con sus respectivas codificaciones. Todo el proceso ha seguido lineamientos del método deductivo (Abreu, 2014), para así evidenciar la coincidencia de pautas afirmadas por los y las participantes.

Ética

La participación de las comunidades y de cada sujeto dentro de la investigación fue voluntaria. Se describen los objetivos de la investigación y todo su proceso antes de recolectar la información, respaldado por la firma de consentimientos informados para cada participante. Debido a que es una investigación con menores de edad, sus representantes legales deben firmar el consentimiento de sus representados. Se les explica que los resultados obtenidos serán usados con fines netamente académicos. Está claro que en ningún momento se pretende realizar daño físico y emocional a ningún individuo. Por ello, cada persona es libre de no contestar preguntas si las encuentra incómodas, además de poder retirarse si lo considera necesario. Para el respeto y confidencialidad, no se utilizan sus identidades personales ni fotografías de sus rostros.

El Ministerio de Educación, los y las docentes y tutores legales de los y las participantes revisaron los instrumentos aplicados y los consentimientos informados. Además, los niños y niñas fueron informados con los objetivos de la investigación frente a sus docentes.

Las escuelas de las comunidades con las que se tiene el acercamiento, pertenecen al sistema educativo nacional alineado a un programa del Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. Por lo tanto, esta entidad tiene conocimiento del trabajo investigativo que se realiza desde el comienzo, inclusive antes de visitar las comunidades. El MINEDUC y la fundación UxE conceden un permiso para llevar a cabo el estudio. Se

respetan sus políticas para participar, incluyendo el protocolo de erradicación de la violencia que se promueve en las escuelas. La Dirección Nacional de Investigación Educativa también avala el estudio realizado.

Se entregaron cartas de compromiso a las delegaciones mencionadas para garantizar los derechos del sistema nacional de educación.

Resultados

Los datos obtenidos han sido organizados bajo los criterios mencionados en la sección de metodología, basándose en el método deductivo. Al contar con categorías establecidas, se espera constatar si la información obtenida de los y las participantes, apoyan las bases sobre las que se han planteado dichas categorías. Se buscó coincidencias dentro de las experiencias compartidas de los participantes (Abreu, 2014). Las tablas a continuación exponen los indicadores cualitativos realizados en base a las categorías analíticas. Se obtuvieron los principios pedagógicos del Modelo ChanGo.

Tabla 3

Categorías e indicadores

Categoría	Indicador	Definición
Transformación educativa	Educación democrática	Escuela como un espacio para ejercer los derechos humanos, promover la cultura de paz y liderazgo.
	Educación activa	Interacción entre pares, autonomía, proactividad, motivación en el aprendizaje.
	Educación respetuosa	Convivencia positiva respetando al otro, sus ritmos de aprendizaje y creando un ambiente seguro, inclusivo y sin violencia.
Transformación social y ambiental	Autonomía y responsabilidad	Capacidad de asumir un rol participativo en su entorno y asumir compromisos
	Educación respetuosa	Convivencia positiva, inclusiva, segura y sin violencia

	Convivencia ambiental	Apropiación social de los recursos y el entorno.
	Condiciones de vida	Acceso a servicios básicos
Identidad cultural	Identificación con el entorno	Sentido de pertenencia con el entorno.
	Identificación con la historia	Sentido de pertenencia con la historia.
	Identificación con las costumbres	Sentido de pertenencia con las fiestas, tradiciones y comidas.

Elaborado por: Alisson Freire

A continuación se presentan los resultados obtenidos luego de aplicar cada instrumento en las dos comunidades.

Tabla 4

Técnica Proyectiva de la Silueta - Escuela Ernesto Velásquez Kuffó

Experiencias significativas	Transformación educativa	Transformación social y ambiental				
		Educación activa	Autonomía y responsabilidad	Educación respetuosa	Convivencia ambiental	Condiciones de vida
P1	- POST IT: Lo que pienso al salir de la escuela es no me quiero ir porque es muy divertido y aprender un poco más - POST IT: Podemos hacer muchas cosas porque	- POST IT: Mis tareas en casa ayudarles cuando se sienten cansados, por ejemplo lavar los platos, tender la cama y muchas cosas más.			- POST IT: El sonido de Ayampe es el sonido del grillo	

	<p>aprender es divertido</p> <p>- POST IT:</p> <p>El lugar favorito de la escuela es el parque y la gente feliz y con mucha energía</p>				
P2	<p>-</p> <p>TRANSCRIP PT: "Yo pienso que no me quiero ir de la escuela porque podemos aprender más cosas".</p>	<p>-POST IT:</p> <p>Mis tareas en casa barrer, darle de comer a los perros</p>	<p>- POST IT:</p> <p>Qué pasa si no hago las tareas, nada me dejan ser cuando yo quiera</p>	<p>- POST IT: A mí me gusta estar sola donde está el árbol de mora.</p> <p>- POST IT: El árbol de mora y maracuya</p> <p>-</p> <p>TRANSCRIP T: "Las ranas, el mar muy bonito, otro sonido de aquí"</p>	
P3	<p>- POST IT: -</p> <p>El lugar favorito de la escuela es el parque y la gente feliz</p>	<p>- POST IT:</p> <p>Mis tareas en casa arreglar la casa cuando alguien se siente cansado arreglar la cama y muchas cosas más</p>			
P4		<p>- POST IT:</p> <p>Mis tareas en casa arreglar mi cuarto</p>	<p>- POST IT: Si no cumplo mis tareas en casa a mí me castiga no saliendo de casa me hablan</p>	<p>- POST IT: el sonido de Ayampe es el sonido del mar</p>	
P5	<p>TRANSCRIP PT: - "Voy a tener algo</p>	<p>POST IT: Mis tareas en casa leer, ordenar,</p>		<p>- POST IT: El mar, las rocas, el río</p>	

	que aprender, porque aprender es más divertido".	estudiar - TRANSCRIP T: "...arreglar mi cuarto".		- La salamandra - POST IT: "Mi lugar favorito es un monte por allá que hay un hueco, se mete por debajo de los huecos por dentro nos escondemos ahí para comer".	
P6		- POST IT: Mis tareas en casa barrer la casa, darle de comer a los perros	- POST IT: Nada - TRANSCRIP T: - "me castigan no dejándome vagar".		- POST IT: el lugar más bonito de Ayampe es la isla de los ahorcados

Tabla 5

Técnica Proyectiva de la Silueta - Escuela Gabriela Mistral

Experiencias significativas	Transformación educativa		Transformación social y ambiental			
	Educación activa	Educación respetuosa	Autonomía y responsabilidad	Educación respetuosa	Convivencia ambiental	Condiciones de vida
P1	- POST IT: Que voy a hacer las tareas		- POST IT: cuando salgo de la escuela me dedico a dibujar. - POST IT: Mi padre	- POST IT: cuando no ago caso me retan	- POST IT: mi lugar favorito es un árbol. - POST IT: el lugar mas bonito de curía es la	- POST IT: cuando boy a salir me digo si a venido mi tia.

			me manda a arreglar mi cuarto		playa. - POST IT: el sonido es el partido de futbol . - POST IT: me hace feliz la playa cuando boy de pacear	
P2			POST IT: Me ponen hacer las tareas de la escuela arreglar mi cuarto, barrer	-POST IT: Me pegan, se ponen bravos y me retan	-POST IT: El lugar más bonito de Curía es la playa y el paisaje cuando se ve el cementerio	
P3	- TRANSCRIP PT: "Yo pienso que quiero estar jugando con mis amigos en el recreo"		POST IT: "Aser la tarea y dejar la tablet"		POST IT: "La playa y la escuela son mis lugares favoritos"	POST IT: "Antes hacía piyamadas"
P4			- POS IT - Limpiar mi habitación		TRANSCR PT: "Me hacen feliz los animales"	
P5	- POST IT: Me voy a hacer deberes o estar en la tele. - POST IT: Jugar pelota con mi amiga	- POST IT: Feliz	- POST IT: Jugar en mi casa. - POST IT: Cuidar mi conejito florcita, le doy de comer cuidar a mis dos perros. - POST IT:		- POST IT: Acompañar a mi abuelita a la loma. - POST IT: Playa. - POST IT: Parque.	- TRANSCRIP PT: "que voy a pasar con mi familia "

			Hacer deberes cuando la profe me dice. - POST IT: Barrer			
P6		-POST IT: Me retan y no me dejan utilizar el teléfono	-POST IT: Cuidar a mi hermano aser los deberes y ordenar mi cuarto			Quiero dormir y lonchar. Pienso que será un lindo día

Tabla 6

Cartografía/Mapa de la comunidad - Escuela Ernesto Velásquez Kuffó

Experiencias significativas	Transformación educativa		Transformación social y ambiental		
	Convivencia ambiental	Condiciones de vida	Identificación con el entorno	Identificación con la historia	Identificación con las costumbres
P1	"Los Ahorcados, se puede subir a la lomita y ve ballenas, la Rinconada y la Entrada".	"Al subcentro. No atienden muy bien y dan pura paracetamol".		"No conozco sobre los primeros habitantes de aquí".	"Las Cabañas, encebollado, corviche y bolón".
P2					
P3	"A la carretera al fondo hay muchos árboles y tiene que tener cuidado porque hay serpientes, a	"Al centro de salud aunque no lo recomendaría vaya a Puerto López. Mi papá dice que es mejor ajá	"Si ha visto por aquí, va a la playa acá del lado izquierdo hay roca ya usted va al fondo y hay un lugar	"Lo sé porque todo el mundo habla de eso (<i>historias de a qué lugares no deberíamos ir</i>). Dicen que si hay un	"A mí no me gusta el encebollado de Ayampe pero si va a Puerto Lopez hay uno que lo venden casi

	<p>las montañas porque de sol se te puede aparecer un gato grande que te puede morder el jaguaruna. No debemos tocar los animalitos".</p>	<p>hay farmacia. A Puerto López pero de ahí se va a Guayaquil".</p>	<p>que es un cueva que se llama cueva del duende. Los Ahorcados, las rocas que están en el mar. Se ven las ballenas (...) Aquí en la tienda de acá hay un mapa y usted puede ver. Aquí al frente de mi casa hay un lugar para comer ceviches pero si quiere desayuno hay frente a la playa y ahí hay un lugar que es un hotel y venden un bolón riquísimo o donde la abuelita de Jorge. Yo he estado en todas las habitaciones".</p>	<p>jaguarany o una serpiente en el patio de tu casa que no salgas(Símbol o que represente a la comunidad) Rocas aquí ahorcaban a las brujas y piratas. Las ballenas son traviesas y siempre que ves a un macho está con una hembra y de la historia de Ayampe no sé. Lo que se de historias terroríficas es que a varias personas que han ido se les han aparecido personas que son color negras son como tribus".</p>	<p>igual a La Casa del Encebollado".</p> <p>"Ceviche, Encebollado, corviche. No, eso si no sabemos (cómo se preparan). En Diciembre he visto que todos los años he visto que hacen una fiesta. Yo me se las típicas comidas típicas de Guayaquil".</p>
P4					
P5			<p>"Los ahorcados, la playa. Hay una iglesia al lado de la escuela. Hay un cementerio".</p>		<p>"El encebollado"</p>

Tabla 7*Cartografía/Mapa de la comunidad - Escuela Gabriela Mistral*

Experiencias significativas	Transformación educativa	Identidad cultural		
		Identificación con el entorno	Identificación con la historia	Identificación con las costumbres
P1		"Yo no conozco Curía. Es que no conocemos Curía porque no vivimos en Curía".		"El encebollado (comida típica)".
P2			"Historia de la Llorona y dicen que llora mucho".	
P3				
P4				
P5				
P6	"A los Nuñez (para encontrar <i>hospitales</i>)".			

Tabla 8*Cuestionario de Observación - Escuela Ernesto Velásquez Kuffó*

Transformación educativa		
Educación democrática	Educación activa	Educación respetuosa
	Los niños escuchan con atención las instrucciones del	Los niños piden los materiales necesarios y los comparten

	facilitador y hacen preguntas cuando lo requieren	
	Los niños organizan su espacio, sus materiales, hacen un boceto	
	Los niños hacen preguntas libremente sobre lo que no comprenden	
	Los niños participan de forma voluntaria a las preguntas que se les realiza, responden a todas las preguntas	
	Los niños interectúan en baja medida sobre las respuestas de los demás.	
	Trabajan de forma colaborativa ayudando a recordar al otro las respuestas	

Tabla 9

Cuestionario de Observación - Escuela Gabriela Mistral

Transformación educativa		
Educación democrática	Educación activa	Educación respetuosa
		Escuchan con atención las instrucciones
	5 niños trabajan de forma autónoma en sus papelógrafos, dos necesitan ayuda.	
	Los niños comparten sus respuestas entre ellos, se hacen preguntas y comentarios	

Discusión de resultados

A continuación, se recoge información del marco conceptual y estado del arte para discutirlo junto a los resultados hallados luego de aplicar las diferentes técnicas de recolección de datos en ambas comunidades. Se analizan los resultados respondiendo a cada objetivo específico de la investigación.

Experiencias significativas de las y los estudiantes en torno a la transformación educativa a partir de la implementación del Modelo ChanGo

Las experiencias significativas engloban cómo se adquiere, asimila y transfiere la información. Fontalvo y Alzate (2017) sostienen que una condición para que los contenidos se interioricen es la exposición a la interacción activa con la información. Únicamente de esa forma, los procesos y funciones cognitivas se modifican. Este concepto va de la mano con la transformación educativa. El modelo educativo planteado bajo esta caracterización, enseña a los y las aprendices a cuestionar y criticar todo lo que les rodea, brindando soluciones al sistema hegemónico en el que se vive. La escuela ha tenido que adaptarse a este contexto, poniendo como protagonistas a sus niños, niñas y adolescentes y sus comunidades.

Un indicador tangible para saber si los y las estudiantes la perciben como se espera, es su propia voz. Por ejemplo, en la técnica de la Silueta, la Persona 1 escribe “Lo que pienso al salir de la escuela es no me quiero ir porque es muy divertido y aprender un poco más”. Sus palabras denotan la aceptación y gusto por la escuela. Otros y otras participantes respaldan su punto de vista cuando mencionan que es un lugar divertido, que se aprenden muchas cosas, que se sienten felices, que juegan con sus amigos y amigas. Un comentario clave es de la Persona 5 cuando comparte que “aprender es más divertido”. Esto permite palpar que los niños y niñas disfrutaban las experiencias que viven día a día dentro del contexto escolar.

Al mismo tiempo, denota que los y las estudiantes no asocian la escuela directamente con el aprendizaje formal y académico. Es cierto que mencionan el “aprender muchas cosas” y realizar deberes y tareas; sin embargo, también responden con otras experiencias como el juego, la socialización (jugar con amigos) y sus emociones (felicidad). El Modelo ChanGo espera lograr sus objetivos mediante la modificación de los estilos de vida (ChanGo!, s.f.). El hecho de que puedan tener una visión más abierta y holística de lo que se puede hacer en la escuela, refleja que este principio se está cumpliendo.

La educación activa se ve reflejada en el Cuestionario de Observación cuando la autonomía de los y las participantes se manifiesta. Ellos y ellas organizan sus espacios con sus recursos y logran contestar y realizar todas las actividades que se piden. Escuchan con atención las indicaciones y trabajan colaborativamente con el grupo. Por motivos de subjetividades, unos responden más que otros. Sin embargo, su participación suele ser voluntaria, comentando libremente acerca de las respuestas de sus compañeros y compañeras. A pesar de que las investigadoras eran personas que veían por primera vez, mostraron confianza al realizar preguntas si no entendían algo, pedir más materiales, quedarse todo el tiempo de los talleres dentro del espacio, etc.

Un dato que llama la atención es la presencia de familias de otras comunidades inscritas en la escuela. Esto influye en las experiencias significativas de sus hijos e hijas ya que únicamente comparten con la comunidad cuando están en la escuela. Esto se evidencia en la Cartografía/Mapa de la Comunidad cuando la Persona 1 menciona "Yo no conozco Curía. Es que no conocemos Curía porque no vivimos en Curía".

Aportes de transformación social y ambiental producidos por la implementación del modelo ChanGo, desde la perspectiva de los y las estudiantes

Para comprender la transformación social y ambiental, se recurre a Carneros (2018),

quien involucra aspectos como la sostenibilidad, democracia, participación de la comunidad, conciencia sobre el presente y el futuro, reconocimiento de la individualidad y del contexto. Todas las aristas mencionadas se clasifican en la autonomía y responsabilidad, educación respetuosa, conciencia ambiental y condiciones de vida. En el primer grupo, está la certeza del cumplimiento del indicativo cuando la Persona 1 de la Escuela Ernesto Velásquez Kuffó, escribe que ayuda en su casa “cuando se sienten cansados, por ejemplo lavar los platos, tender la cama y muchas cosas más”. Muestra valores como la empatía y solidaridad que se relacionan con la transformación social que se vivencia fuera de la escuela. Es decir, la transformación total que se espera alcanzar más allá del cumplimiento de estándares académicos. Otros participantes relatan actividades similares en casa como “barrer, darle de comer a los perros” (P2), “arreglar mi cuarto cuando alguien se siente cansado, arreglar la cama” (P3). En la Escuela Gabriela Mistral, se observan resultados similares como “cuidar mi conejito” (P5) y “cuidar a mi hermano” (P6).

Las respuestas difieren en ambas escuelas en cierto punto, pues en Curía se incluyen actividades conectadas al ámbito del aprendizaje formal como “me ponen a hacer las tareas de la escuela” (P2) y “aser la tarea” (P3). Este fenómeno puede ser causado por el corto tiempo que tiene la escuela implementando el Modelo, ya que recién se está desprendiendo de la tradicionalidad. Inclusive, la autonomía es cuestionable cuando la P1 responde “mi padre me manda a arreglar mi cuarto” y la Persona 5 declara “hacer deberes cuando la profe me dice”.

En cuanto a la educación respetuosa, en Ayampe se demuestra que está más desarrollada. Al preguntar qué pasa cuando no se cumplen con las obligaciones, la Persona 2 contesta “nada, me dejan ser cuando yo quiera” y la Persona 6, “nada”. Sin embargo, se sigue trabajando en las familias con la cuestión del castigo ya que dos participantes lo

mencionan como consecuencia, aunque también se refleja el respeto cuando la Persona 4 dice “me hablan”, excluyendo la violencia física como parte del castigo. En contraste, en la Escuela Gabriela Mistral, dos de las respuestas señalan “cuando no ago caso me retan” (P1) y “me pegan, se ponen bravos y me retan” (P2). Sus aseveraciones marcan otro tipo de relación en sus hogares. Como ya se mencionó, se relacionan estas respuestas al hecho de que recién hace algunos meses se comenzó a promover la crianza respetuosa dentro de la comunidad.

La convivencia ambiental está estrechamente ligada a la transformación ambiental de la comunidad. Al observar las respuestas de ambas escuelas, se denota una apropiación del espacio favorable. Hacen uso de todos los lugares, los reconocen y disfrutan. Mencionan reiteradas veces distintos árboles, la playa, canchas deportivas, sonidos de animales, parques y paisajes naturales en los que juegan: "Mi lugar favorito es un monte por allá que hay un hueco, se mete por debajo de los huecos por dentro nos escondemos ahí para comer" (P5).

En un momento del taller se realizó una pregunta sobre la inseguridad, a la que respondieron orientando sus palabras a la inseguridad física de ciertos espacios públicos y naturales. Esta aclaración pone en evidencia la casi inexistente inseguridad social que perciben en sus entornos comunitarios.

Construcción de la identidad cultural a partir de la implementación del modelo ChanGo

La identidad cultural es el conjunto de individualidades observables de una comunidad, lo que la hace única y se transfiere de generación en generación. Cepeda (2018) incluye sus territorios, arte, viviendas, monumentos, idioma, rituales, creencias, vestimenta, etc. Son características que se deben respetar, valorar y apropiarse de ellas para poder preservarlas. Dentro del Modelo ChanGo, se busca contextualizar la educación para que responda a las necesidades de la construcción y continuidad de esta identidad. De allí

surgen compuestos de su metodología como los proyectos.

El conocimiento que exteriorizan los y las participantes sobre sus ancestros es escaso. La Persona 1 de Ayampe alega: "No conozco sobre los primeros habitantes de aquí", "de la historia de Ayampe no sé" y la Persona 1 de Curía, "Yo no conozco Curía. Es que no conocemos Curía porque no vivimos en Curía". Sin embargo, al preguntarles sobre historias y leyendas de sus comunidades, las respuestas se extendieron con detalles sobre lugares, mitos, quienes les han contado aquellas historias, etc. Por ejemplo, "Lo sé porque todo el mundo habla de eso (*historias de a qué lugares no deberíamos ir*). Dicen que si hay un jaguarany o una serpiente en el patio de tu casa que no salgas (símbolo que represente a la comunidad)" (P1). En Curía, la Persona 2 comenta sobre "la historia de la Llorona y dicen que llora mucho"; lo que abre un cuestionamiento sobre la identificación que tienen con la historia de su comunidad. Se evidencia poco conocimiento de la cultura de su entorno.

Al tocar el tema de los alimentos típicos, también surgieron respuestas abundantes inclusive con los nombres de los lugares donde pueden adquirirlos como "Las Cabañas" (P1). La Persona 3 de Ayampe menciona "Yo me se las típicas comidas típicas de Guayaquil", denotando sus raíces culturales que prevalecen aunque esté escolarizada en Ayampe. En contraste, de Curía solo respondió una persona, mencionando "El encebollado" (P1).

Conclusiones

El estudio realizado en los últimos meses es un llamado a la concientización de qué tipo de sujetos se están educando, cómo es este proceso y para qué se toman las decisiones dentro y fuera de la escuela. Por lo tanto, se estudia a la escuela como agente de cambio: un acercamiento a la educación comunitaria para la justicia social y ambiental desde la

implementación del Modelo ChanGo en centros educativos de las provincias de Manabí y Santa Elena en el período 2019 - 2022.

Por ello, desde la voz de los y las protagonistas (niños y niñas) se ha explorado los efectos del Modelo ChanGo en sus comunidades. El enfoque cualitativo ha permitido un acercamiento más profundo al fenómeno y ha brindado una interacción fructífera con los y las participantes. Desde antes, existía afinidad con ese enfoque debido a la calidad de la información que se puede obtener, además de la inmersión en el campo desde una perspectiva más humana y cercana.

Dentro de los objetivos planteados, una cuestión transversal era evidenciar la transformación que se puede lograr a través de la escuela. Sembrar conciencia para preservar la Madre Tierra y coexistir en armonía con todo el entorno (educación para la justicia social y ambiental). Se considera que los logros alcanzados son enormes y marcan un nuevo comienzo para la educación pública y comunitaria del país.

Este hecho ha sido probado y demostrado en las experiencias significativas de los doce niños y niñas con quienes se trabajó. Está claro que no es un proceso que sucede de la noche a la mañana, inclusive luego de tres años, como en el caso de Ayampe, aún hay vacíos que llenar. Por lo que esta investigación, más que ser un requisito académico, espera contribuir a este cuestionamiento y crítica de la educación que se venía imponiendo desde la revolución industrial.

Desde que se compartieron conferencias y talleres sobre el Modelo ChanGo, hace más de tres años, había encontrado esta información revolucionaria, distinta, innovadora, fuera de lo común. Ahora, luego del estudio con la comunidad, se reafirmaron estas creencias. No obstante, algo ha cambiado en la percepción personal sobre el Modelo. Antes existía únicamente en Ayampe, las personas precursoras del Modelo estaban completamente dedicadas a la transformación de aquella comunidad. Es gratificante que

ChanGo se esté replicando en casi 100 escuelas alrededor del país; aunque esta expansión significa derivar responsabilidades a terceros, quienes influyen en el proceso con sus subjetividades. El aprendizaje personalizado y contextualizado debe primar.

Retomando los objetivos específicos, se realizará una breve reflexión sobre cada uno. En cuanto a las experiencias significativas de los y las estudiantes en torno a la transformación educativa desde la implementación del Modelo ChanGo, se evidencia la importancia de acudir a la emoción y el sentir para alcanzar aprendizajes perdurables. Que la metodología vaya por un lado práctico, participativo y contextualizado, es un indicador de cuánto se toman en cuenta las particularidades de cada aprendiz. Está claro que transmitir conocimientos bajo la mera repetición de información no funciona de la misma forma que implicando a los y las estudiantes como protagonistas. Esto quiere recalcar la importancia de permitirles elegir qué, cómo y cuándo desean aprender. Con actividades como proyectos o retos (propios del Modelo ChanGo), se permite el trabajo colaborativo con materiales concretos y reales, apartados de textos que encasillan pensamientos. Con las respuestas de los y las participantes, denotan que la felicidad está presente en su vida escolar, que ven a la escuela como un espacio libre para jugar y compartir, que están conscientes de para qué asisten a la institución.

Ahora bien, sobre los aportes de transformación social y ambiental producidos por la implementación del modelo ChanGo, desde la perspectiva de los y las estudiantes, se concluye que efectivamente los sujetos están relacionados y mimetizados con su entorno. Esto ocurre a pesar de la gran cantidad de migrantes e inmigrantes de las comunidades. Aún así, los niños y las niñas se muestran cómodos con su entorno social y ambiental, que está en congruencia con lo que se predica dentro de la escuela. En estos contextos, el centro educativo pone énfasis en la crianza respetuosa dentro del hogar. Sin embargo, es un tema social al que aún se le debe dedicar empeño por la cultura violenta que normaliza los

castigos como modificadores de conducta. Por otro lado, un aspecto positivo a resaltar sobre la transformación ambiental es la valoración que le están dando al medio natural. El hecho de que puedan disfrutar de espacios verdes dentro de la comunidad, es una apertura a su contacto con la naturaleza. Este precioso momento permite entender de dónde viene el ser humano, por qué se debe cuidar la Tierra, la importancia de sus recursos para las generaciones presentes y futuras; y sobre todo, se aprovechan las ricas oportunidades que regala el mundo como medios de aprendizaje. Favorece a la creatividad, empatía, colaboración, aprendizaje académicos (ciclos, composiciones), experimentación, resiliencia, entre otras habilidades.

Por último, la construcción de la identidad cultural a partir de la implementación del Modelo ChanGo es una arista en la que se debe profundizar. En comunidades donde el Modelo lleva más tiempo aconteciendo, está naturalizada la cultura de la colectividad. Sin embargo, en lugares como Curía, donde la metodología es nueva, se pone en evidencia que la pertenencia aún se está desarrollando. La importancia de la identidad cultural radica en la preservación de la comunidad, un elemento que como se ha mencionado varias veces, es primordial para el desarrollo integral y holístico del ser humano.

En una escala macro, el MINEDUC, así como el resto de organizaciones afines a la educación, deberían seguir apoyando proyectos como este, brindando recursos, fomentando políticas que apunten a la transformación educativa, facilitando el proceso de acomodaciones curriculares, entre otras opciones. En la parte micro, la escuela, tanto las estudiadas como las de otras comunidades y metodologías, debería seguir el camino del cuestionamiento y el reajuste. Se reconoce que no es un trabajo sencillo y rápido, sino que se precisa ir hacia la raíz para poder observar los frutos. Aquí, la solución puede ser inclusive más sencilla: escuchar a la comunidad y a los y las aprendices, ahí están las respuestas sobre qué necesitan para satisfacer sus necesidades. Se puede dar voz a la

comunidad haciéndola partícipe en cada decisión que se toma, informando transparentemente, tomando en cuenta sus necesidades y expectativas. Muchas veces no esperan grandes infraestructuras y recursos modernos, simplemente un apoyo humano que les permita y aliente a ser libres y felices. Educar con amor, pues de esta forma, se aprende a amar al contexto y al conocimiento. De lo contrario, si se sigue educando bajo la violencia, esos son los resultados que aparecerán en las futuras generaciones. No es primordial educar para adaptarse a una sociedad difícil como la que se transita, sino educar para transformar esa sociedad.

La investigación como tal ha sido enriquecedora como futura profesional, ha despertado más curiosidad por las metodologías alternativas y el trabajo comunitario. Ha situado a la comunidad como una de las protagonistas en el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues sobre ella recae la responsabilidad de lo sucede fuera de la escuela. Es el entorno natural que otorga experiencias significativas en la vida de cada habitante. Esto permite considerarla al momento de tomar decisiones dentro y fuera del aula.

Para finalizar, surgen preguntas que resuenan con el Documental La Educación Prohibida (2012) de Bautista y Doin: ¿Se está permitiendo crecer a los y las estudiantes o se les está prohibiendo que aprendan?, ¿Qué se está haciendo, como guías de vidas, para promover la coexistencia entre aprendices y entorno natural y social? y ¿Dentro de la práctica docente, se sigue enseñando para formar seres productivos o humanos?

Recomendaciones

Tomando en cuenta el ámbito ecológico del Modelo ChanGo, se sugiere profundizar en la crianza respetuosa de las familias. Este acercamiento permite a los y las docentes involucrarse más en lo que pasa dentro del hogar. Es cierto que se trabaja en la erradicación de la violencia y que este tema conlleva un proceso arduo. Sin embargo, poner

énfasis al contexto puramente familiar, va a disminuir conductas como el castigo o el condicionamiento. Se lo puede alcanzar mediante visitas a hogares, capacitaciones a familias sobre disciplina positiva, comportamiento, manejo de emociones, entre otros temas. Dentro del nivel social, también se ubica la perspectiva de las comunidades sobre el Modelo. Al ser una metodología alternativa y nueva en los sectores, existe desconocimiento sobre sus principios y fundamentos. Es válido cuestionar las actividades porque se bajan en el juego y la libertad. Sin embargo, se debe cuidar que esa sea la única impresión que da el Modelo. Partiendo del sistema educativo que se viene impartiendo desde hace décadas, cuesta aceptar el cambio radical, principalmente desde la población nativa. Sus creencias sobre la educación están tan sólidas que la libertad del Modelo puede malinterpretarse. Para ello, se recomienda compartir información precisa sobre el por qué de las decisiones que se toman dentro y fuera del aula. Sería óptimo que las comunidades conozcan y se familiaricen con temas pedagógicos más puntuales como la importancia de las experiencias significativas en el aprendizaje sustentable y sostenible, tipos de evaluaciones, funciones de los proyectos, planificación de horarios y materias, etc.

El seguimiento de cada escuela, inclusive las que llevan más tiempo dentro del programa, es crucial para mantener la calidad de los criterios de enseñanza que se esperan superar. Se reconocen las capacitaciones continuas y constantes que se ofrecen a diversos miembros de la comunidad educativa. A pesar de ello, el Modelo ChanGo exige una transformación total en docentes, administrativos y quienes supervisan las escuelas para asegurarse que los detalles se cumplan. Puesto que esos detalles, son los que marcan la diferencia entre este y otros modelos.

Un mayor tiempo en el campo permitiría una inmersión más profunda en las comunidades. Mientras más se comparta y conozca sobre el día a día, más amplitud de datos se obtendría. Esto va de la mano con incluir observaciones dentro del aula de clase y

en la comunidad. Ambos espacios son cruciales para analizar los efectos del Modelo ChanGo y entenderlo a gran escala. Dentro del aula se observan aspectos netamente relacionados al aprendizaje formal y académico, que aunque no era el eje central de la investigación, daría pie para relacionarse más con el Modelo. A su vez, las observaciones en la comunidad, evidenciarían en otro contexto más real, la transformación que ha propuesto la escuela. Para un considerable acercamiento al Modelo ChanGo, se podrían incluir objetivos que también vayan orientados al aprendizaje formal y académico. Mediante el conocimiento de sus prácticas, se podría vivenciar cómo enseñan sobre justicia social y ambiental dentro de la escuela.

Referencias

- Abreu, J. L. (2014). El método de la investigación Research Method. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204.
- Ames P., Rojas V., y Portugal T. (2010) *Métodos para la Investigación niños: Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima, Perú: Grade.
- Anderson, Jeanine (2008) *Métodos a la altura de la niñez*. Ponencia presentada en el Taller de Estudios Antropológicos de la Niñez, PUCP, Lima, 16 de abril 2008.
- Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista colombiana de educación*, (70), 247-285.
- Benalcázar, D. (2018) *La “revolución educativa”, educación intercultural y autonomía: el caso de la comunidad Chaupi Contadero, parroquia rural Belisario Quevedo, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi* [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/15484/La%20Revoluci%C3%B3n%20Educativa%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20y%20autonom%C3%ADa%20el%20caso%20de%20la%20comunidad%20Chaupi%20Conta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carneros, S. (2019). La transformación de la Escuela de Ayampe (Manabí): un referente nacional e internacional de innovación. *Revista Para el Aula – IDEA*, 31, 16-18.
https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_031_0006_0.pdf
- Carneros, S. y Guerrero, J. (2020). La educación como motor de desarrollo. *Revista Para el Aula – IDEA*, 36, 4-5. <https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2021-01/pea-036-001.pdf>
- Cepeda, J. (2018) Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque*, 31, 244-262.
<https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>

CONAIE [@Conaie_Ecuador]. (2022, Junio 16). Demandas del #ParoNacional, popular y plurinacional [Imagen adjunta]. Twitter.

https://twitter.com/CONAIE_Ecuador/status/1537606891437703168

El Comercio, (Enero 6, 2022) La educación comunitaria en tiempos de pandemia. El Comercio. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/educacion-comunitaria-tiempos-pandemia-ecuador.html#:~:text=Para%20afrentar%20la%20crisis%20del%20covid%2D19%2C%20estas%20poblaciones%20han,del%20medioambiente%20en%20las%20nuevas>

ESPOL (s.f.) Educación: base fundamental para el progreso del país.

Essomba, M. (2021) Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. Universidad Autónoma de Barcelona.

[https://www.researchgate.net/profile/Miquel-](https://www.researchgate.net/profile/Miquel-Essomba/publication/356811783_Educacion_comunitaria_crear_condiciones_para_la_transformacion_educativa/links/61ae3181ca2d401f27cdbc1/Educacion-comunitaria-crear-condiciones-para-la-transformacion-educativa.pdf)

[Essomba/publication/356811783_Educacion_comunitaria_crear_condiciones_para_la_transformacion_educativa/links/61ae3181ca2d401f27cdbc1/Educacion-comunitaria-crear-condiciones-para-la-transformacion-educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Miquel-Essomba/publication/356811783_Educacion_comunitaria_crear_condiciones_para_la_transformacion_educativa/links/61ae3181ca2d401f27cdbc1/Educacion-comunitaria-crear-condiciones-para-la-transformacion-educativa.pdf)

Flick, U. (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L., Madrid.

Fontalvo, F. y Alzate, M. (2017) El concepto de reacción química: una experiencia significativa en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Aprendizaje en Ciencia, Matemáticas y Tecnología*, 4(2), 1-8.

<https://journals.eagora.org/revEDUMAT/article/view/1641/1104>

Granda, J. (2018) Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), 291-311.

<https://doi.org/10.17163/soph.n24.2018.09>

González, I. (2004). *Calidad en la Universidad. Evaluación e Indicadores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Guterres, A. (2019) La educación transforma vidas, dijo el Secretario General de las Naciones Unidas en el primer Día Internacional de la Educación. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/la-educaci%C3%B3n-transforma-vidas-dijo-el-secretario-general-de-las-naciones-unidas-en>
- Gutiérrez, J., y Delgado, J. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. *Metodología de las ciencias del comportamiento*. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Psicología.
- Haboud, M. (2019) Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Entre la contradicción, la fragmentación y la esperanza. Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).
https://oralidadmodernidad.org/wp-content/uploads/OM_Haboud_EIB-en-el-Ecuador_ELAD-SILDA_Lyon.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- James, Allison y Alan Prout (1997). *A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems*. Londres: Routledge Falmer.
- LeVine, R. (2007) *Ethnographic studies of childhood: A historical overview*. American Anthropologist 109 (2): 247-260.
- Mejía, L. (2016). *Un estudio a la técnica interactiva de la silueta como mediación para el trabajo de orientación vocacional a un grupo de jóvenes del Programa de Nivelación Académica de Talentos*.
- Obando, A. e Ibarra, C. (2018). La universidad latinoamericana y su entorno: Memorias del I Congreso Internacional de Proyección Social Extensión. *Editorial UNIMAR*, 43-46.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57230829/La_universidad_latinoamericana_y_su_entorno_-_final-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1660771902&Signature=Az5YfA5X8q~A4S4d0aJbR8DuUbnY5dlZFhEqc1wewloj7m1VODM3NzcT-f-saLKg4O0WZS-d6YTVPxUDQ0KfMzLnibUWuvN7lw1MYgz4aBcKIyP3SdoDgi2ZUwjgGtviNoohWVEV~qSbu5wKyVL5rYKOQBVBC66h9crjdpmmZ3GglGdEzCCKllJ2RrveDCiJub

05h2p67ku7PgxGXwmXrt0~vR8OxnNfnTKnchVUe6Lbij-UP7Jt-
 wdubyJGtedHpvSsdxtNRENpFAE3BRJAQKhqOLwvvnGzJTyEqVRh8gVHjnBNE
 VrVBq1PGTTXJLeuWeYwLX8dAZ-U7WooXUOyA__&Key-Pair-
 Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=89

Rodríguez, M. (2020) Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes equinocciales:

continuidades y cambios en la identidad cultural. *Íconos. Revista de Ciencias*

Sociales, 68. <https://doi.org/10.17141/iconos.68.2020.4128>

Rovira, I. (2018). Estudio de caso: características, objetivos y metodología. *Psicología y*

Mente. <https://psicologiaymente.com/psicologia/estudio-de-caso>

Serra, C. (2004). *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. *Revista de Educación*, 334, 165-176.

Universitat de Girona (2019) Project Hebe: Empoderamiento Juvenil.

<https://rubrica.projecteheber.com/es>

Universidad Internacional de La Rioja (Mayo 5, 2021) La educación intercultural bilingüe:

claves y aplicaciones en Ecuador. UNIR [https://ecuador.unir.net/actualidad-](https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/educacion-intercultural-bilingue/#:~:text=El%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural,las%20nacionalidades%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas)

[unir/educacion-intercultural-](https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/educacion-intercultural-bilingue/#:~:text=El%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural,las%20nacionalidades%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas)

[bilingue/#:~:text=El%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural,las%20nacionalidades%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas](https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/educacion-intercultural-bilingue/#:~:text=El%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural,las%20nacionalidades%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas).

Vautista, J. y Doin, G. [La Educación Prohibida] (2012) La Educación Prohibida.

[Documental] Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=-](https://www.youtube.com/watch?v=1Y9OqSJKCc&ab_channel=LaEducaci%C3%B3nProhibida)

[1Y9OqSJKCc&ab_channel=LaEducaci%C3%B3nProhibida](https://www.youtube.com/watch?v=1Y9OqSJKCc&ab_channel=LaEducaci%C3%B3nProhibida)